

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ

Katedra: primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

**Výtvarný projev dítěte jako diagnostický
nástroj zjišťování klimatu třídy**

Artistic expression of a child as a diagnostic
tool for determining in-class climate

Autor:
Lucie Kostohryzová

Podpis:

Adresa:
Vinařického 418
397 01 PÍSEK

Vedoucí práce:
PhDr. Magda Nišpanská

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
79	1	8	1	23	4

V Liberci dne: 8. 12. 2008

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6

Tel.: 485 352 515

Fax: 485 352 332

Katedra: PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Lucie Kostohryzová
adresa: Vinařického 418, 397 01 Písek
obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: Výtvarný projev dítěte, jako diagnostický nástroj zjišťování klimatu třídy.

Název DP v angličtině: Creative demonstrations of a child as a diagnostic instrument of a research of the climate in the class.

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská

Konzultant:

Termín odevzdání: duben 2008

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 10. 9. 2007



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Úvod:

V každé třídě a v každém ročníku se vyučuje výtvarná výchova. A právě výtvarný projev nám může sdělit spoustu informací jak o dětech samotných tak o vztazích mezi dětmi. Jestliže odhalíme v pravý čas problém, který mezi žáky vznikl a nebo může vzniknout, můžeme zamezit jeho gradaci. Místo, ve kterém děti vyrůstají by nemělo být jakýmkoliv nepříjemným způsobem narušeno. Pravidelnou školní docházkou se děti dostávají do prostředí, které je pro ně velmi podnětné. Právě proto, by mělo být také příjemné a co nejméně stresující. A proto by se děti měly vyjádřit - slovně, písemně a nebo právě výtvarně k tomu, jak by si prostředí a vztah se spolužáky představovaly.

Cíl:

V praktické části budu získávat a prohlubovat teoretické znalosti ohledně klimatu třídy a projektivního výtvarného projevu dítěte. V části výzkumné budu empiricky ověřovat hypotézu ohledně možných souvislostí mezi symbolikou dětské dynamické kresby třídy a klimatem třídy zjišťovaný pomocí dotazníků a sociometrickou analýzou.

Požadavky:

Spolupráce s vedoucím diplomové práce. Využití odborné literatury týkající se tématu. Zpracování dotazníku, jehož zadání bude pro respondenty srozumitelné a grafická úprava bude odpovídat věku cílené skupiny.

Literatura:

Cangelosi J. S.: *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha 1994. Nakladatelství Portál jako 143. publikaci.

Čáp J., Mareš J.: *Psychologie pro učitele*. Portál. Praha 2001 první vydání.

Galla, K.: *Úvod do sociologie výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p. v Praze roku 1971, č. 14-00-02.

Helus, Z., Hrabal, V. ml., Kulič, V., Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.

Lašek, J., Mareš, J.: Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická Revue*, 43, 1991, č. 6, s. 401-410.

Mareš, J.: *Učitelovo pojetí výuky. Výchova a vzdělání* 1, 1990/91, č. 2 a 3, s. 31-33.

Mareš, J.: *Interakce učitel-žáci ve zjednodušeném modelu hromadného vyučování*. *Pedagogika* 25, 1975, č. 5, s. 617-628.

Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN 1989.

Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. MU Brno 1995, s. 210

Mareš, J., Lašek, J.: *Známe sociální klima ve výuce?* *Nezávislá Revue pro výchovu a vzdělání* 1990/91, 8, s. 173-176.

Mareš, J., Ouhrabka, M.: *Žákovo pojetí učiva*. *Pedagogika* 42, 1992, č. 1, s. 83-94.

Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze roku 1978 publikace č. 1-23-14/2

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že se na mou diplomovou práci plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. O právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Vypracovala: Lucie Kostohryzová

V Liberci dne: 8. 12. 2008

Vlastnoruční podpis:

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Magdě Nišpenské, PhD. za odborné vedení konzultací, cenné rady a připomínky. Poděkování patří také mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

Výtvarný projev dítěte jako diagnostický nástroj zjišťování klimatu třídy

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálního klimatu školní třídy. Zvláštní zřetel je kladen na to, jak jednotlivé děti subjektivně vnímají sociální dynamiku ve třídě. Zjišťuje a popisuje sociální klima ve 3. třídě ZŠ pomocí kresby i dotazníků. Empiricky ověřuje hypotézu ohledně možných souvislostí mezi symbolikou dětské dynamické kresby a klimatem třídy zjišťovaný pomocí dotazníku Naše třída. Zajímá se o možnosti práce s výtvarným projevem jako nástroje hlubšího poznání dítěte mladšího školního věku.

Ve výzkumu byly použity kvalitativní i kvantitativní metody. Cílem je poukázat na výtvarný projev, který rozšiřuje poznání o dítěti jiným způsobem. Vše je doplněno obrázky, kasuistikami, grafy.

Klíčová slova:

dítě mladšího školního věku, žák, sociální klima školní třídy, dotazník MCI, učitel, dynamická kresba

Artistic expression of a child as a diagnostic tool for determining in-class climate

Annotation

The diploma thesis deals with the problem of in-class social climate. A special attention is paid to the way individual children subjectively perceive social dynamics in class. The thesis also uncovers and describes social climate in the third class of Elementary school, doing so with the aid of drawing and questionnaires. Empirically proved is a hypothesis regarding potential

relation between the symbolism of child's dynamic drawing and in-class climate uncovered through the "Our Class" questionnaire. The thesis also refers to the eventuality of working with an artistic expression as a clue to profound understanding of junior Elementary school children.

In the research the qualitative as well as quantitative methods were applied. The objective is to point out artistic expression, which broadens the cognition of children in yet another way. All is supplemented by pictures, casuistics, graphs and charts.

Key words:

Junior Elementary school children, pupil, in-class social climate, MCI questionnaire, teacher, dynamic drawing

Der bildende Ausdruck des Kinds als diagnostisches Mittel zur Ermittlung des Klassenklimas

Die Annotation

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik des Klassenklimas. Die besondere Rücksicht ist darauf gelegen, wie einzelne Kinder die Sozialdynamik in der Klasse subjektiv wahrnehmen. Sie erkennt und beschreibt Sozialklima in der 3. Klasse der Grundschule mit der Hilfe der Zeichnung und der Fragenbogen.

Die Arbeit verifiziert die Hypothese der möglichen Zusammenhänge zwischen Symbolik der Kinderzeichnung und Klassenklima nach dem Fragenbogen UNSERE KLASSE. Sie interessiert sich für die Möglichkeiten der Arbeit mit dem bildenden Ausdruck als das Mittel zum tieferen Erkennen des Kindes.

In der Forschung wurden die qualitativen und quantitativen Methoden benutzt. Das Ziel dieser Arbeit ist auf die bildende Ausdruck hinweisen, der auf einem anderen Grund die Persönlichkeit des Kindes erkennt. Alles ist durch die Bilder, Kasuistiken und Graphen ergänzt.

Die Schlüsselwörter

das Kind des jüngeren Schulalter, der Schüler, das Sozialklima der Klasse, der Fragenbogen MCI, der Lehrer, die dynamische Zeichnung

I. ÚVOD	11
----------------------	-----------

II. TEORETICKÁ ČÁST	12
----------------------------------	-----------

1. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	12
---	-----------

1.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku	12
1.1.1 Kognitivní vývoj	14
1.1.2 Sociální vývoj	14
1.1.3 Eriksonova teorie duševního vývoje	17
1.2 Adaptace dítěte na roli žáka	19
1.3 Role spolužáka	21
1.4 Vliv genderu	24
1.5 Vliv rodiny na žáka - predeterminace vztahovosti v rodině	26
1.5.1 Role matky v rodině	28
1.5.2 Role otce	28

2. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	30
------------------------------------	-----------

2.1 Vymezení pojmu	30
2.2 Systemická práce ve vyučování	33
2.3 Sociální klima školní třídy	35
2.4 Determinanty školního klimatu	36
2.5 Přístupy ke zkoumání klimatu	37
2.5.1. Narativní přístup jako metodologická alternativa	37
2.5.2 Sociometrický přístup	37
2.5.3 Organizačně-sociologický přístup	38
2.5.4 Interakční přístup	38
2.5.5 Pedagogicko-psychologický přístup	38
2.5.6 Školně-etnografický přístup	39
2.5.7 Vývojově psychologický přístup	39
2.5.8 Sociálně psychologický a environmentalistický přístup	39
2.6 Využití poznatků o klimatu školní třídy	41
2.7 Ovlivňování klimatu třídy	43

3. VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE.....	46
3.1 Výtvarný projev	46
3.2 Dětská kinetická kresba a domácí učení	47
3.3 Výtvarný projev dítěte mladšího školního věku	47
 II. PRAKTICKÁ ČÁST	48
1. ÚVOD	48
2. CÍL PRÁCE	48
3. VÝZKUMNÝ VZOREK	48
4. NÁSTROJE	49
4.1 Kinetická kresba třídy	49
4.1.1 Způsob zadání kinetické kresby třídy	49
4.2 Dotazník v pedagogickém výzkumu.....	50
4.2.1 MCI – Naše třída	50
4.2.2 Způsob zadání dotazníku	52
5. VÝSLEDKY	53
5. 1 Ukázka a charakteristika prací žáků 3. třídy	53
5. 2 Výsledky dotazníků MCI ve 3. třídě	69
 IV. ZÁVĚR.....	75
 V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
 VI. PŘÍLOHY	79

I. ÚVOD

Škola je instituce, ve které dochází nejen ke vzdělání, výchovnému působení, ale také k prolínání mezilidských vztahů. V každém ročníku základní školy se vyučuje výtvarná výchova. A právě výtvarný projev nám může sdělit spoustu informací jak o dětech samotných tak o vztazích mezi nimi.

Tato práce byla zadána katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Technické univerzity Liberec pod názvem „Výtvarný projev dítěte jako diagnostický nástroj zjišťování klimatu třídy“.

Cílem této práce je najít souvislosti mezi dětskou dynamickou kresbou a písemným projevem dětí, který se týká klimatu třídy.

V teoretické části se zabýváme především prohloubením znalostí osobnosti dítěte mladšího školního věku, klimatu třídy a výtvarného projevu dítěte. Praktická část porovnává výtvarný projev dítěte se sociometrickým dotazníkem. Výsledky jsou reprezentovány v grafech s příslušným komentářem. V přílohové části najdeme předlohu dotazníku.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V tomto období dochází k radikální změně života dítěte. Život je rozdělen mezi školní práci a hru. Začíná povinná školní docházka, čímž dochází ke změně způsobu života a sociálních vztahů. Dítě začíná pravidelně odcházet z domova do školy, jako dospělí odcházejí do práce. Do života vstupuje školní práce a s ní povinnosti, vzniká vyšší nárok na kázeň, pořádek, dítě musí být schopno odložit uspokojení svých potřeb a podřídit se většině. Pro vývoj dítěte je také dobrý prospěch ve škole.

„V prvních školních letech převažuje sociální determinace vývoje nad biologickou. Změny, které se nyní odehrávají v duševním životě, má více „na svědomí“ společnost než příroda.“^[1]

1.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku

Ve srovnání s předchozím a následujícím obdobím by se dalo říci, že období mladšího školního věku je poměrně klidné, šťastné a nebouřlivé. Vznikají zde i změny a nemalé problémy, které jsou spojeny se vstupem dítěte do školy. Dítě musí přijmout novou sociální roli, a to roli školáka a spolužáka. Egocentrismus pomalu ustupuje.

Tělesná síla a obratnost rozhoduje o postavení v kolektivu hlavně u chlapců. Slabí, malí, neobratní se často dostávají do nevýhodného postavení ve třídě, což se může projevit i na jejich povahovém vývoji. Vliv dospělých postupně upadá a žáci si musí hájit své „místo“ sami, jinak jsou prostě odstrkováni.

[1] Pavel Říčan. *Cesta životem*. 2004. s. 146.

Škola klade na dítě čím dál tím vyšší nároky, umožňuje dítěti navazovat nové vztahy. Ve třídě dochází k interakci mezi učitelem – žákem a spolužáky.

Výsledky a průběh školních činností se hodnotí: učiteli, spolužáky, rodiči a dítětem samým. Hodnocení žákových výkonů, ať už je použita vhodná či nevhodná forma, působí na sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Uspokojením je, když dítě dojde k poznání toho, že dobrými výkony, úsilím a snahou lze dosáhnout vnitřního uspokojení z osvojení dovedností. „To je moment důležitý pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý další život. Proto E. Erikson označil toto, období jako fázi pýle a snaživosti. Tím dítě plní roli, kterou od něho očekávají osoby jeho nejbližšího prostředí i celá společnost.“^[2] Dítě si zvyšuje své sebehodnocení, čímž překonává pocit méněcennosti, který je u dětí tohoto věku běžný. Podle Eriksona je základním motivem školního období potřeba ověřit si své schopnosti a možnosti. Pokud jsou schopnosti potvrzeny svou kvalitou a dítě uspěje, dochází k posílení sebedůvěry.

Morální vývoj dětí tohoto věku je na pomezí mezi dětstvím a dospělostí. Na počátku období je dítě lehkověrné, důvěřuje rodičům a učiteli na slovo, ani žertem nepochybuje o pronesené hrozbě. K autoritě vzhlíží. Tomuto období říkáme „střízlivý realismus“ (6-8 let). „Na rozdíl od předškolního období, které je obdobím mnohem více ovlivněným okamžitými přáními a nevázanou fantazií dítěte. Opouští už tedy pozvolna dřívější myšlení magické.“^[3] Ani v tomto období se dítě nestává pouze pasivním posluchačem, ale seznamuje se s věcmi, aktivně prozkoumává okolí, dělá pokusy a vše zvědavě prověřuje.

[2] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 230.

[3] Josef Langmeier, Miloš Langmeier, Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2002. s. 82.

Postupně však přichází pochybnosti, dochází k vytváření vlastních názorů, proto toto období nazýváme „kritickým realismem“ (8-11 let).

1.1.1 Kognitivní vývoj

CNS dítěte mladšího školního věku sahá svou hmotností k dolní hranici hmotnosti u dospělého člověka. Nervový systém je již celkem dobře vyzrálý a neurony jsou schopny synchronní aktivity, svědčí o tom pravidelná přítomnost tzv. alfa rytmu v EEG záznamu. „Tomu odpovídá vyšší úroveň kognitivního vývoje a u většiny dětí i značně větší autonomie (menší závislost na přímé přítomnosti rodičů).“^[4] Dítě chápe vztahy mezi různými ději, jen pokud si je může názorně představit a na základě své vlastní zkušenosti. Postupné odpoutání od názoru je dáno právě tím, že dáme dítěti příležitost k samostatnému zacházení s věcmi v okolí. Teprve kolem 11. roku je dobře se vyvíjející dítě schopno vyvodit závěr i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit. Konkrétní operací je například to, že dítě chápe identitu - např. při přesypání písku si uvědomuje význam toho, že jsme nic nepřidali ani neubrali; zvratnost – písek můžeme přesýpat zpět; sekvence – současné posouzení výšky a šířky skleničky.

1.1.2 Sociální vývoj

Socializace je zespolečenštění. Představuje proces osvojení jazyka, lidských norem chování a hodnot mezilidských vztahů. U dítěte probíhá socializace neboli začleňování do společnosti. Dochází k rozvíjení dítěte jako společenské bytosti. V socializaci probíhá vzájemná konverzace mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností. Každý jedinec sám sebe prezentuje před druhými, působí na své prostředí a vytváří svou vlastní osobnost.

^[4] Josef Langmeier, Miloš Langmeier, Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2002. s. 84.

Vznikají různé individuality a jedinečné osobnosti. Socializace není nijak jednoduchá. Dochází v ní k rozporům a konfliktům, které mohou být až patologické. Společnost a zejména rodina může vývoj podporovat, ale také zároveň ztěžovat až narušovat. „Výchova v některých rodinách a školách směřuje přímo k potlačování individuality, samostatnosti a tvořivosti dítěte, tím vážně narušuje jeho socializaci a rozvíjení osobnosti.“^[5]

Socializace začíná v rodině, pečující osoba poskytuje láskyplný vztah a plní biologické potřeby dítěte. Při nedostatku péče ovšem dochází k závažným obtížím ve vývoji dítěte, včetně jeho emocí.

Dospělí by měli u dítěte rozvíjet předpoklady pro vyrovnání se s životem ve společnosti. Socializace probíhá v průběhu celého života, výrazná je zejména v období dětství, kde na dítě působí rodiče, učitelé, výchovní pracovníci a instituce. Dochází k předávání poznatků, zkušeností a norem.

Sociální učení je soubor forem učení, ve kterých si jedinec při styku s ostatními lidmi osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se sociální interakci, komunikaci a přijímání sociálních rolí. Osvojují si názory a postoje. Při vzájemném styku lidí dochází k sociální interakci, kdy jeden člověk působí na druhého. Zpravidla jde o vzájemnou interakci – působení jedním směrem je opětováno zpětným působením. Součástí interakce je sociální komunikace neboli výměna informací – slovní sdělení a zároveň nonverbální komunikace. Sociální percepce také probíhá v sociální interakci. Jde o poznávání druhých lidí, zvláště jejich emocí a postojů, které působí na probíhající interakci a komunikaci.

Dítě mladšího školního věku se učí své vlastní způsoby chování nejen podle rodičů, ale také podle učitelů a spolužáků. „Skupina vrstevníků poskytuje

[⁵] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 55.

mladistvému příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé. Mladistvý se učí komunikací s osobami různých názorů a vlastností osobnosti plnit rozmanité sociální role: vedeného i vedoucího, smířovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhého, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem.“^[6] Dítě začíná své jednání samostatně kontrolovat. Učí se jednat podle určitých pravidel i v nepřítomnosti dospělé autority. „Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má zvláště vymezený čas na práci, na kterou má soustředit pozornost a vynaložit potřebné úsilí, a kdy je mu dána volnost ke hře, kterou si samo zvolí.“^[7] Učitel, musí dbát na nepřetěžování žáků při školní práci.

Fenomenologické pojetí vývoje – osobní růst

V literatuře se nám nepovedlo najít ucelenou definici osobního růstu. V psychologii je tento pojem značně významově otevřený. Sémanticky jde o růst a vývoj osobnosti, který přesahuje osobnostní množinu nezávislých funkcí, tak jak ji chápe moderní pedagogika. Z fenomenologického hlediska je osobní růst předběžně definován jako neustálá dynamika, rozvíjející a prohlubující zúčastněné porozumění smyslu skutečnosti. Připravenost přijímat to, co přichází, a otevřeně se měnit pod vlivem skutečnosti. Nejpodstatnější a primární schopností člověka při hledání smyslu skutečnosti je jeho schopnost myslet. „Toto pojmání má blízko k teorii Piageta, jehož koncept poznání je neoddělitelně spojený s hledáním smyslu.“^[8] Stejně důležitá je Eriksonova teorie o nutnosti podvolit se každý den úlohám

^[6] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 279.

^[7] Josef Langmeier, Miloš Langmeier, Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2002. s.85.

^[8] Piaget, 1969 podle PhDr. Magdy Nišpanské. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu*. 2006. s. 19.

spojeným s určitým životním obdobím, uzavřít a přijmout období, které nenávratně skončilo.

V osobním růstu je důležitá naděje, že náš vývoj má smysl, že dosáhneme hlubšího pochopení skutečnosti. Není jednoduché sledovat a akceptovat nevyhnutelnost procesu. Proto hraje odevzdanost i odvaha důležitou roli v osobním růstu. „Náš život, naše existence, bude vždy spojena se smrtí, láska se ztrátou, svoboda se strachem a náš růst s izolací. V tomto jsme všichni na jedné lodi.“ [9]

1.1.3 Eriksonova teorie duševního vývoje

Erikson sám sebe považuje za pokračovatele Freudovy koncepce psychosociálního vývoje se zřetelem k novým objevům v sociálních a biologických vědách, přesto u něj vidíme výrazný posun od klasické psychoanalýzy ve čtyřech základních směrech:

1. prudký odklon od důrazu na id k důrazu na ego
2. zavádí nové hledisko ve vztahovosti osobnosti k rodičům a ke kulturním souvislostem
3. důraz na vývojové změny v průběhu života
4. pozornost na odhalování lidské kapacity.

„Erikson vychází z předpokladu, že každý jedinec si musí na každém stupni vývoje vyřešit určitý „psychosociální konflikt“. Podaří-li se mu to, může postoupit zdravě dále, jinak je jeho vývoj pozdržen nebo nějak vychýlen.“ [10]

[9] Yalom, 1989 podle PhDr. Magdy Nišpanské. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu*. 2006. s. 31.

[10] Josef Langmeier, Miloš Langmeier, Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2002. s. 104.

Navrhl a později vyjasnil svou strukturu vývoje osobnosti, kterou pojímá jako osm stádií – „Osm věků člověka“:

- důvěra proti základní nedůvěře
- autonomie proti studu, závislosti a pochybnosti
- iniciativa proti vině
- snaživost proti méněcennosti
- identita proti zmatení rolí
- vlastní identita proti izolaci
- generativita proti stagnaci
- integrita proti pocitu zoufalství

Z jeho teorie cítíme, jak je zřejmé, že navazuje na Freuda.

1.2 Adaptační dítěte na roli žáka

„Role školáka představuje variantu, která z hlediska jejího nositele není výběrová, ale dítě ji obvykle získává automaticky v určitém věku. Je tedy limitována jen dosažením věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. V tomto smyslu znamená také potvrzení normality dítěte, které je přijaté do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje.“^[11] Škola je součástí osobní identity, rozšiřuje ji.

Role žáka přináší sociální prestiž, ale zároveň zátěžové situace, žák musí přijmout fakt, že je jedním z mnoha. Akceptování a přijetí autority učitele je nutností. Role žáka není přijímána učitelem automaticky, ale podle toho, jak splňuje požadavky a normy, které jsou pro žáka nové. „Sociální mezník nástupu do školy znamená nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Projevuje se proto automaticky i zvýšením míry nejistoty, kterou každá změna přináší.“^[12] Navázání kontaktu s učitelem, pomůže dítěti překonat změnu životního stylu a zvládnout novou roli.

„Škola a dětská skupina představují nový faktor, který je objektivnější, ale tím často i tvrdší. Dítě si zde musí vlastní pozici teprve vydobýt, nemá ji automaticky, na základě citového vztahu.“^[13] Spolužáci a vrstevníci mají pro dítě velký význam – vytvářejí se kamarádké i přátelské vztahy, ale také vztahy charakteristické svou antipatií, soupeřením až agresivitou.

Dítě se učí novým formám sociální interakce a komunikace s ostatními lidmi – členy rodiny, učiteli, spolužáky, vše je podmíněno předchozími

^[11] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 5.

^[12] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 9.

^[13] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 10.

zkušenostmi. Znevýhodněny jsou zejména děti, které nemají sourozence, nenavštěvovaly mateřské školy apod.

1.3 Role spolužáka

Jak již bylo řečeno, škola je specifickým sociálním prostředím, které má určité složení a danou hierarchii rolí. Poměrně přesně jsou vymezeny role žáků a učitelů. Učitel je autorita, která představuje jakýsi symbol. Zpočátku se chce školák ztotožnit s autoritativním modelem učitele – chce se podobat svému vzoru a získat jeho přízeň. Důležitým faktorem je i skupina spolužáků, která tvoří kolektiv třídy. Mezi žáky je formální vztah rovnosti, členové třídy jsou stejného věku. Výběrovost chybí, jelikož spolužáky dítě získává, nemůže si je vybrat, spolužáci jsou si rovnocennými partnery a autoritu představuje pouze učitel.

Ve škole dochází k socializaci, což znamená učení v jiné úrovni než je intelektový rozvoj. Žáci musí zvládnout základní normy pro roli spolužáka. Znamená to také ztrátu výlučné pozice, kterou dítě doma má. Dítě přicházející do třídy se stává členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi. Musí potlačit své egocentrické tendence a podřídít se obecně platným normám. Ve třídě postupně dochází k hierarchii rolí, dítě se učí navazovat kontakty a komunikovat s ostatními spolužáky. Socializace je také naplňována procvičováním různých forem soupeření, ale i způsobů spolupráce. Vznikají zde první dětské vztahy a posléze přátelství. Ve skupině rovnocenných bytostí dochází k významné sociální zkušenosti - solidaritě.

„Dítě ve škole uspokojuje svou potřebu seberealizace, jejímž účelem je potvrzovat pozitivní hodnotu vlastní osoby a dávat tak konkrétní obsah rozvíjející se identitě. Tato tendence má v roli školáka dva aspekty a projevuje se jak v roli žáka, tak v roli spolužáka:

a) v oblasti výkonu: v roli žáka si dítě potvrzuje svou hodnotu prostřednictvím školních známek.

b) v oblasti sociálního hodnocení: v roli spolužáka se uspokojuje získáváním dobré pozice ve třídě, akceptací spolužáka. V roli žáka potřebuje být přijatelně akceptován učitelem (zejména na počátku školní docházky).“^[14]

Získání dobré pozice ve škole má pro dítě velkou sociální hodnotu.

Žák, který čerstvě nastoupil do školy, uvažuje o spolužácích spíše podle subjektivního vnímání, tj. egocentricky a fenomenisticky. Hodnotí je hlavně podle toho, jak se mu aktuálně jeví, proto nápadné znaky hrají významnou roli, poněvadž snadno upoutají pozornost. Pro mladšího školáka bude důležitý i názor učitele na jednotlivce, ať už se projeví verbálně či neverbálně.

Třída je pro mladšího školáka skupina příliš velkého počtu dětí obou pohlaví, mezi kterými zpočátku příliš nediferencují. Častější kontakt a základní akceptace vzniká nejprve na základě náhodnosti, ovšem jakmile se začnou rozvíjet logické operace, děti budou schopné svoje spolužáky třídit podle několika různých hledisek najednou.

Nejprve se dítě školákům reprezentuje svým zevnějškem. Jedná se o úpravu oblečení a biologického organismu. „Tendence odmítat odlišnost, preference stereotypu a netolerance se v tomto věku projevuje zcela běžně. Dětský postoj je snadno ovlivnitelný a mnohé z těchto projevů jsou jen reprodukcí rodičovských názorů. Nápadný spolužák nezapadá do představy, kterou si dítě v rámci základní orientace v sociálním prostředí vytvořilo. Vzbuzuje určitou nejistotu v hodnocení ostatních spolužáků, protože neodpovídá očekávání.“^[15] Otázkou je schopnost odlišného dítěte, jak dokáže zvýšenou pozornost zpracovat.

Existují dvě oblasti, které se zahrnují do chování dítěte ve škole – projevy při vyučování a mimo něj. Jedná se o způsob komunikace, ať už verbální

^[14] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 39.

^[15] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 40.

či neverbální, znalost jazyka a zároveň jeho užívání. Děti přicházející z jiného prostředí mohou mít určitou jazykovou bariéru. Důležitou roli hrají i kulturní návyky a způsoby chování, které si dítě přináší z rodiny. Jedinec, který má odlišné normy chování, návyky, způsoby komunikace apod. má ztíženou adaptaci na skupinu spolužáků. „Rodina v tomto smyslu nějakým způsobem dítě predeterminuje a určuje pravděpodobnost jeho sociálního úspěchu v různých společenských situacích.“^[16] Rozpor mezi normami, komunikací, návyky atd., které jsou rodině vlastní, oproti těm, které převažují ve škole, staví dítě do pozice pod tlakem na volbu jedné varianty. Jinou volbu mu nedávají. Řešením bývá jakýsi kompromis adaptace na vnější znaky, které jsou požadované třídou.

^[16] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 40.

1.4 Vliv genderu

V každé společnosti mají role chlapců a děvčat nějaký obecný význam. Jde o určitý stereotyp, ke kterému se vztahují nějaká očekávání. V současné době se výchova do značné míry feminizuje, mnohdy má otcovská role takové rysy, které bychom spíše očekávali od matek.

Současná škola klade důraz na vlastnosti a schopnosti, kterými bývají vybaveny spíše dívky. Dalo by se říci, že jsou v tomto směru dívky zvýhodněny. Chlapci bývají ve škole méně úspěšnější, mívají více problémů v adaptaci na školní podmínky. Skutečnost je obecně známá tím, že ji učitelé i rodiče přijímají a mnohdy příliš neuvažují nad příčinami selhání. Rozdílná školní úspěšnost má dva důvody:

1. Různé tempo zrání

Jde o geneticky podmíněný rozdíl vývoje vázaný na pohlaví. Chlapci bývají školsky nezralejší než dívky, což je základní indispozice k adaptaci na školu.

2. Sociální vlivy

Od počátku je očekávání u chlapců nižší. Obecný stereotyp, obecný negativní postoj a obavy ve vztahu k školní úspěšnosti chlapců se zafixovává. Vytváří se větší předpoklad k získání pozice problémového dítěte.

Dívky bývají sociálně zralejší a přizpůsobivější, tudíž odpovídají pozitivnímu očekávání. Rodiče, ale i učitelé a jiní dospělí, bývají k chlapeckým projevům méně tolerantní. Ve škole jde spíše o nepříznivý vliv rušivého chování. Chlapci jsou neklidní, hůře zvladatelní, méně souhlasní, ve větší míře narušují školní normy. Podávají nižší výkony, z čehož vyplývají horší známky. Chlapci nedovedou svoje schopnosti dostatečně uplatnit, proto fungují na nižší úrovni a jejich skutečné předpoklady nejsou plně využity. Školní známky nejsou chlapcům lhostejné, jak si většina dospělých myslí, jde spíše o to,

že chlapci nejsou dostatečně vyzrálí k sebeovládání, které příprava do školy přináší. Měřítko hodnocení je pro chlapce nevýhodné, k určité změně dochází na druhém stupni, kde se uplatňuje jiný styl učení.

1.5 Vliv rodiny na žáka - predeterminace vztahovosti v rodině

„Také úcta, kterou jako učitelé dítěti prokazujeme, nemůže být ničím jiným než úctou k jeho původní rodině, do čehož spadá též úcta k celému osudu rodiny, ať už je to pro dítě z hlediska jeho vývoje a schopnosti se učit z našeho pohledu prospěšné nebo naopak. Nemůžeme dát dítěti nic lepšího než to, že ho přijmeme s jeho celým osudem, takovým, jaký je, což od nás učitelů vyžaduje velkou disciplínu. Musíme se vzdát svých ambicí, když dítěti chceme pomoci překonávat ta omezení, která mají původ v rodinném systému. Jsme pouze učitelé; děti zůstanou spjaty se svým osudem, svou rodinou.“^[17]

Základní podmínkou zdravého duševního vývoje dítěte ve všech stadiích je citová pohoda mezi rodiči a dětmi. Rodič je pro dítě symbolem, který dítě vede kupředu a ukazuje mu cestu. Dítě ho kopíruje, napodobuje, učí se od něj a získává nové zkušenosti.

Celkovou atmosféru rodiny ovlivňuje postoj rodičů ke školním výsledkům dětí. Zejména v rodině, kde je na téměř prvním místě vzdělání. Určitý význam hraje i rodinná konstelace tj. přítomnost a vliv otce, matky, počet sourozenců, jejich pohlaví, věk apod.

Každá sourozenecká role může mít z hlediska nároků na školní úspěšnost jiný význam. K prvnímu dítěti se většinou vztahují veškerá očekávání ve větší intenzitě, než k dalším dětem. Příčinou je, dalo by se říci, novost situace, možnosti vyjádřit potřeby, ale také určitá necitlivost – nepřiměřené požadavky. U následujících dětí se požadavky zpravidla neshodují, ovlivňují je předchozí zkušenosti.

^[17] Marianne Franke-Gricksch. „*Patříš k nám!*“ 2006. s. 17.

Role jedináčka je specifickou životní situací. „Jediné dítě v rodině může být snadněji v extrémní pozici, negativní i pozitivní. Jedno dítě může mít spíše takový rodičovský pár, který o děti příliš nestojí, jehož partnerský vztah není příliš uspokojující, rodiče, kteří jsou zaujati jiným životním programem, např. vlastní profesí nebo sami sebou. To znamená, že jedináček může být s vyšší pravděpodobností dítě přijímané s menší citovou vřelostí, která nemá takový význam ani pro splnění rodičovských ambicí. Větší riziko negativní pozice jedináčka potvrzuje i Matějček (1992), 22% nechtěných dětí nemělo sourozence.“^[18] Takoví rodiče bývají k práci dítěte ve škole kritičtější. Nechtějí řešit žádné problémy, pouze chtějí, aby dítě prospívalo bez problémů. Vínou za selhání přičítají dítěti. Postoj rodičů snižuje pozitivní motivaci a vede k rozvoji obranných mechanismů, díky kterým se děti vyrovnávají se situací. Ovšem na druhé straně může být jedináček s vysokou pozitivní hodnotou - dlouho očekávaný potomek. Vzniká tím skupina zvýhodňovaných jedináčků. Je jedno a upíná se na něj veškerá láska, pozornost, ale i strach a obavy. Dítě má v rodině vysoké postavení, ale zároveň se od něj očekává, že naplní přání rodičů. Rizikem je nerespektování reálních schopností. Jedináčci bývají často úzkostní i ve vztahu ke škole.

Jestliže má dítě sourozence, postoje a požadavky se diferencují jak na úrovni přání a očekávání, tak v hodnocení školního prospěchu jednotlivých dětí. Rodiče dvou a více dětí mohou srovnávat. Srovnání je sice nepřesné, ale porovnává děti v různé fázi vývoje, a je navíc emocionálně ovlivněno. Srovnání je stanoveno v závislosti na pohlaví dětí, pořadí a věku. Nejideálnější je větší věkový rozdíl, hodnocení pak nebývá tak kritické. Od nejstaršího dítěte se zpravidla očekává víc než od dalších potomků. Mladší dítě je v nevýhodě tím, že je srovnáváno se starším sourozencem a manipulováno do určité pozice.

^[18] Marie Vágnerová. *Psychologie školního dítěte*. 1997. s. 28.

Mladší dítě se může stát modlou rodiny. Nejmladší dítě může být více tolerováno a omlouváno.

Charakteristikou sourozenecké skupiny je její nevýběrovost. Pořadí, počet, pohlaví sourozenců je dáno a nelze je změnit. Každé dítě zaujímá nějakou roli, která má určitý status.

1.5.1 Role matky v rodině

Zpravidla je matka laskaví, litující, ochraňující, ovlivňuje spíše rozvoj neformálních vztahů k lidem. Posiluje vývoj v oblasti sociálních vztahů, zejména s vrstevníky. [volně podle¹⁹]

Svoje dítě chrání a snaží se ho udržet v bezpečí. Vágnerová uvádí, že role matky má jasně vymezená práva a povinnosti. Je akceptován názor, že role matky a pečovatelky je dána biologicky a pro ženu se tedy stává samozřejmostí. Matka je považována za výchovnou a pečovatelskou autoritu, je jí dáno přednostní právo na rozhodování o dítěti.

Mateřství je jednou z významných složek ženské identity. Časově je natolik náročná, že většina jiných aktivit ztrácí dočasně svůj význam. Přesto by si měla i ta nejlepší matka najít čas na odpočinek, díky kterému načerpá další sílu pro péči o dítě. [volně podle²⁰]

1.5.2 Role otce

Odborníci se shodují na tom, že otec má v rodině nenahraditelné místo a jeho přínos pro zdravý vývoj dítěte je neoddiskutovatelný. Se společenským vývojem se mění i význam otce v rodině.

[¹⁹] Otto Čačka. *Psychologie duševního vývoje*. 2000. s. 87-88.

[²⁰] Marie Vágnerová. *Vývojová psychologie*. 1999.

Interakce mezi otcem a dítětem je jiná než mezi matkou a dítětem. Muži mají tendenci si s dětmi spíše hrát, podporují jejich zvědavost a odvahu tvořit. Otec se pro chlapce stává vzorem a dívkám modeluje představu o mužském a partnerském chování.

2. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

2.1 Vymezení pojmu

„Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy.“^[21]

„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označování jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“^[22] Ve skupině nebo kolektivu se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztah jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem.

„Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“^[23] Klima třídy tvoří všichni žáci společně s učiteli navštěvující danou třídu. Jde o takzvané aktéry klimatu.

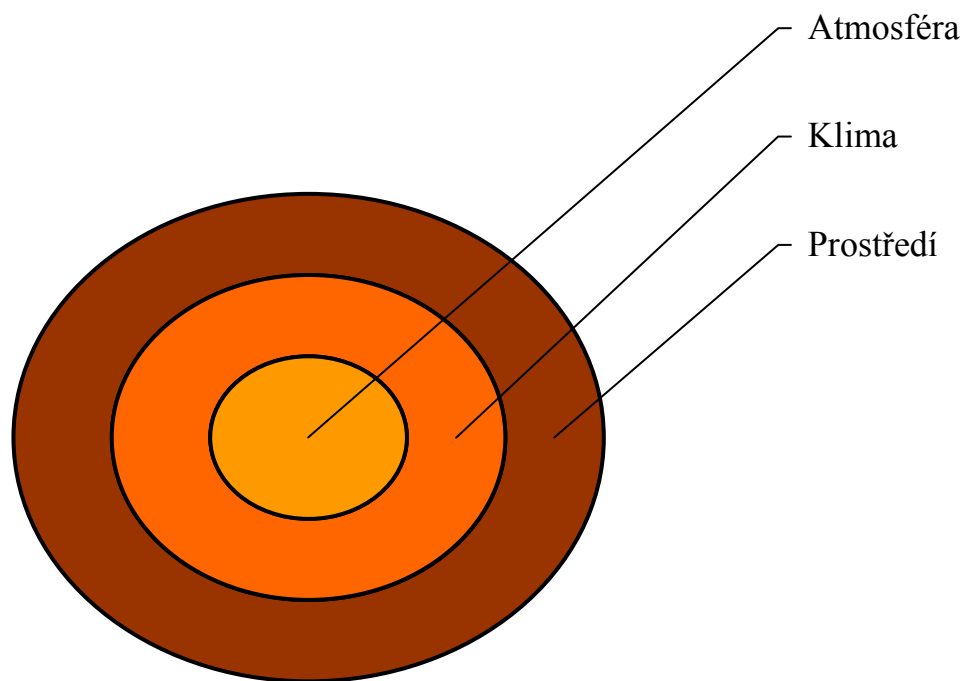
Termín klima třídy zahrnuje vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo bude odehrávat v budoucnu. Důraz je kladen zejména na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je. Což znamená, jak daní aktéři klima vidí, či interpretují.

^[21] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 565.

^[22] Jan Průcha. *Moderní pedagogika*. 2002. s. 333.

^[23] Jan Lašek. *Psychologické klima školních tříd a školy*. 2001. s. 44.

Sociální klima je jev dlouhodobý, typický pro danou třídu. Atmosféra třídy je jev krátkodobý – situačně podmíněným. Každá třída má své určité zvláštnosti, které se projeví vždy, ať už tam vyučuje kdokoliv. Prostředí je nejširším pojmem, zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jeho umístění (venkov, město, sídliště), architektury, typu a stupně školy, tak z hlediska hygienického a technického.



Obrázek 1: Užší pojem klimatu třídy [24]

[24] Jan Lašek. *Psychologické klima školních tříd a školy*. 2001. s. 39.

V porovnání s klimatem školy je klima třídy specifitější a užší. Škola a třída jsou organizační jednotky, které jsou ovšem v jiné úrovni a podléhají určitým rámcovým podmínkám. Školní klima plyne také z ekologického, společenského, sociálního a kulturního zaměření školy. Zatímco klima třídy vychází zejména ze sociálního rozsahu např. způsobu komunikace, spolupráce a pomoci. Ve třídě je trvalejší emocionální a sociální naladění žáků v interakci učitel-žák, žák-žáci.

2.2 Systemická práce ve vyučování

Systemický přístup je nejnovějším trendem v humanitních vědách, obohacuje a rozvíjí dosavadní přístupy, a to nebyvalým způsobem zohledňuje kontext.

V této psychologii působí německý terapeut, filosof a psychoanalytik Bert Hellinger. Poukazoval na to, jak jsme hluboce spjati se svou rodinou, jak na nás mohou působit vztahy k našim rodičům, sourozencům, prarodičům, strýcům a tetám. V rámci systemických fenomenologických (rodinných) konstelací se Hellingerovi podařilo ukázat, že jsme v rámci systému neoddělitelně spojeni s jeho členy. Že jsme součástí jedné „velké duše“, která zahrnuje právě všechny rodinné členy. Tento pohled vychází z původního Jungova konceptu kolektivního nevědomí. Hellinger vždy zdůrazňuje, že naše sepětí s velkou duší je osudové a my jsme vydáni svému rodinnému osudu.

My učitelé máme pocit, že děti by měly být osvobozeny z omezujícího domácího prostředí, ve kterém působí sociální obtíže apod. Marianne Franke-Gricksch říká: „Díky rodinným konstelacím jsem získala nové porozumění pro děti. Viděla jsem jejich vazbu a loajalitu vůči jejich rodině. Rozpoznala jsem ale také síly, kterými se stále snažily spojovat domácí prostředí se školou, a zažila jsem, jak právě tyto síly mohou být plodné.“^[25] Učitelé by tedy měli svá srdce otevřít rodinnému prostředí a tím umožnit dítěti existenci ve třídě. Úctu k dítěti budeme mít tehdy, pokud uctíme celou jeho rodinu, jelikož dítě zůstane navždy spjato se svým osudem, svou rodinou. Tato úcta vůči osudu je primární nástroj pro člověka v pomáhající profesi, říká jak se přiblížit a porozumět tomu, koho vychováváme anebo pomáháme. Neznamená to

^[25] Marianne Franke-Gricksch. „*Patříš k nám!*“ 2006. s. 16.

souhlasit se „zlem“ (s týráním dítěte), značí to jen respektovat jeho osud – jakkoli je těžký.

Obrazně lze tedy říci, že původní rodiny všech žáků a učitelů představují subsystemy školy. Rodiny působí na školu a škola na rodiny. Víme, že žádný systém nelze od jiného úplně oddělit, stejně jako nelze oddělit například školu od televize nebo kultury. Vzájemným působením všech účastníků v systému dochází k jeho vývoji.

2.3 Sociální klima školní třídy

„ Při úvahách o složitosti výchovného procesu se ne vždy akceptuje skutečnost, že tento proces probíhá v určitém specifickém prostředí, prostředí školy, školní třídy. Žák se často chápe pouze jako izolovaný jedinec a zkoumají se jeho kognitivní procesy, motivační procesy atd. bez sociálního kontextu, v němž žije.“ [26]

Pozornost by se tedy měla zaměřit zejména na sociálně psychologické a pedagogicko-psychologické činitele, které působí v daném prostředí na žáka a učitele.

Lze říci, že učení žáků není individuální záležitost, jelikož učení, je ovlivněno sociálně psychologickými faktory. Sociální klima školní třídy, které je vytvářeno učitelem a žáky, se projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, mravní, sociální apod. Klima třídy ovlivňuje učitelovu výuku a žákův rozvoj.

Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán na své tvůrce-aktéry. Je jimi vytvářen, ale zároveň na ně i působí. Na klima třídy působí také prostředí - klima učitelského sboru a atmosféra v chodu školy. Roli hraje věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, klima sborovny apod.

[26] Jan Lašek. *Psychologické klima školních tříd a školy*. 2001. s. 35.

2.4 Determinanty školního klimatu

Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají své specifické složení, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik a podobu klimatu.

Rozdělení determinant [27]:

- zvláštnosti školy:
 - typ školy, její zaměření
 - pravidla školního života
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:
 - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech
- zvláštnosti učitelů:
 - osobnost učitele
 - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky
- zvláštnosti školních tříd:
 - učitel a třída; školní třída jako celek; skupiny ve třídě
- zvláštnosti žáků:
 - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
 - žák jako individuální osobnost

Klima není jen jednotný celek, má své tvořivé prvky, složky, které obvykle nestojí izolovaně, navzájem na sebe působí a vytvářejí složitou strukturu. Podle kvality působení determinant se odvíjí prožívání žáků ve třídě.

[27] Jan Lašek. *Psychologické klima školních tříd a školy*. 2001. s. 41-42.

2.5 Přístupy ke zkoumání klimatu

Existuje řada přehledů o různých přístupech klimatu školní třídy a interakce učitel-žáci. Celá tato oblast se rychle rozvíjí.

2.5.1. Narativní přístup jako metodologická alternativa

Podle PhDr. Magdy Nišpenské a Doc. Petra Urbánka: Narativní přístup se hlásí k fenomenologii ve své orientaci na zjevné a skutečné, ale též k hermeneutice, jelikož v ní jde o hledání smyslu ve výpovědi. Vytvoření příběhu, který se ve vztahu ke skutečnosti jeví v dané chvíli jako nejsmysluplnější a nejsrozumitelnější. Narativní přístup je velice pragmatický, praktický.

„Uznává realitu a též subjektivní realitu vědomí, ze které narace vychází.“^[28] Narativní přístup nabízí názornou formulaci závěrů a díky jejich srozumitelnosti je pravděpodobnější i jeho praktická aplikace.

„Podle práce Mareše a Křivohlavého (1995) bychom je mohli shrnout takto“^[29]:

2.5.2 Sociometrický přístup

Objektem je školní třída jako sociální skupina, nikoliv učitel. Badatel se zajímá o vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník – SORAD. Nezávisle proměnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků. Závisle proměnou je školní úspěšnost žáků,

[28] Čermák, 2006 podle M. Nišpenské, P. Urbánka. *Narativní interpretace výzkumu klimatu učitelských sborů ZŠ ve světle systemických souvislostí.*

[29] Mareš, Křivohlavý (1995) podle J. Čápa, J. Mareše. *Psychologie pro učitele.* 2001.

školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování celé třídy a zároveň chování jednotlivců. Představitelem je např. V. Hrabal st.

2.5.3 Organizačně-sociologický přístup

Objektem je třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Zkoumající se zajímá o rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Jde o pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnou bývá používání vyučovacích postupů, míra moci pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (např. komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, zvýšení žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou je např. E. G. Cohenová se spolupracovníky.

2.5.4 Interakční přístup

Objektem je školní třída a učitel. Přístup se zajímá o interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovacích hodin. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové. Nezávisle proměnnou bývá nepřímé a přímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost jednotlivých žáků, výkonnost třídy, postoje, efektivita učitelovy práce. Představitelem je N. A. Flanders, jeho žáci a následovníci.

2.5.5 Pedagogicko-psychologický přístup

Objekt – školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinkách. Diagnostickou metodou je např. Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývá výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje k učivu,

připisování příčin neúspěchu i úspěchu. Představitel je P. C. Abrami se spolupracovníky.

2.5.6 Školně-etnografický přístup

Předmětem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Zkoumá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a popisují jeho aktéři. Důležité je sociokulturní klima. Hlavní metodou je zúčastněné pozorování, kdy zkoumající pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s žáky, učiteli, nahrává jejich formulace, které přepisuje do protokolů a analyzuje je. Výsledky bývají zajímavé a inspirující, jelikož se předem nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných.

2.5.7 Vývojově psychologický přístup

Žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o individuální vývoj jedince od zárodečného vývoje do zániku žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5.-8. ročníku školní docházky. Přístup užívá různorodé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovacích hodin, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, způsob hodnocení, vzájemné vztahy učitel-žáci, žákovu autoregulaci, seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní motivace, zejména vnitřní, snížené sebepojetí, naučená bezmocnost. Představitelkou přístupu je J. Ecclesová se spolupracovníky.

2.5.8 Sociálně psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je v současné době nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída, brána jako prostředí pro učení, žáci třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Přístup se zajímá o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky,

aktuální podobu klimatu i situaci, která není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, subjektivně zabarvené názory, své postoje a očekávání. Představitelé přístupu H. J. Walberg a G. J. Anderson, E. J. Trickett a R. M. Moos, B. J. Fraser aj.

Česká verze - screeningový dotazník CES (Classroom Environment Scale, Trickett, Moose, Fraser), který je určen pro žáky základní školy a žákům středních škol.

2.6 Využití poznatků o klimatu školní třídy

Získané výsledky se dají využít například těmito způsoby^[30]:

- popis stavu klimatu v určité třídě z pohledu žáků;
- porovnávání názorů žáků a učitelů na klima třídy;
- porovnání žákovského přání a přítomného, aktuálního stavu;
- zjišťování rozdílů mezi učiteli vyučujícími tutéž třídu;
- zjišťování rozdílů mezi tradičními a alternativními školami;
- zjišťování toho, jak klima ovlivňuje osobnost učitele a žáků, výchovně-vzdělávací výsledky.

První možností je popis stavu klimatu ve třídě ze strany žáků. Výsledkem má být zjištění, jak žáci vnímají a prožívají klima své třídy, klima vznikající při výuce určitého předmětu. Stav je důležité zjišťovat v případech, kdy se daná třída něčím odlišuje od ostatních tříd, např. počtem žáků ve třídě, prospěchovými problémy, častými absencemi.

Druhou možností je porovnávání názorů žáků s názory učitelů vyučujících v dané třídě. Nejprve učitel na základě svých zkušeností se třídou vyplní dotazník. Potom vyplní dotazník žáci. Dotazníky se vyhodnotí. Většinou existují rozdíly mezi viděním klimatu učitelem a viděním klimatu žáky. Některé proměnné vidí učitelé lépe než žáci, jiné naopak hůře. Prohlubování nedorozumění mezi učitelem a třídou může způsobovat fakt, že učitel reaguje zpravidla na své vidění problému ve třídě.

Třetí možností je porovnání žákovských přání s aktuálním stavem. Zadává se nejprve žáky preferovaný stav a s časovým odstupem forma

^[30] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 574.

aktuálního stavu z pohledu žáků. Obecně se dá říci, že žáci většinou nejsou spokojeni s klimatem, ve kterém musí pracovat. Výzkumy potvrzují, že čím větší je rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem, tím hůře se žáci ve třídě cítí. Čím je menší, tím je třída spokojenější.

Čtvrtou možností je zjišťování rozdílů v ovlivňování klimatu různými učiteli vyučujícími v dané třídě. Používá se zejména v případech, kdy se učitel vymyká běžnému průměru.

Pátou možností je zjišťování rozdílů mezi školami. Může jít o školy tradiční, alternativní, státní, nestátní, městské, venkovské, sídlištní, nesídlištní, školy lišící se svojí velikostí, počtem žáků, počtem paralelních tříd, škol úplných a malotřídek apod.

Šestá, snad nejdůležitější možnost se týká toho, jak klima konkrétní třídy působí na osobnost žáků a učitelů, jak ovlivňuje prospěch a chování žáků, jak ovlivňuje učitelovu pedagogickou činnost. „Některé výzkumy naznačují, že příznivé psychosociální klima třídy můžou neutralizovat nebo kompenzovat vlivy mimoškolních negativních životních událostí působících na žáka (Cheung, 1995).“^[31]

^[31] Cheung 1995 podle Jana Čápa, Jiřího Mareše. *Psychologie pro učitele*. 2001.

2.7 Ovlivňování klimatu třídy

[volně podle ³²]

Položme si otázku, zda je možné klima třídy promyšleně měnit pomocí intervenčních zásahů? Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech složkách, nikoli rychle a nikdy ne bez spolupráce aktérů – učitelů a žáků. Jedná se o záležitost dlouhodobou. Sociální klima je závisle proměnou, měl by se hledat soubor nezávisle proměnných, jímž bychom mohli klima **promyšleně** a velmi adresně **zlepšovat**.

Postup ke změně může mít řadu etap např.:

1. Zjistit přání žáků, popřípadě učitelů, týkající se sociálního klimatu dané třídy.
2. S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků, případně pohledu učitelů.
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti. Pokud byli dotazováni též učitelé, porovnat jejich přání s jejich pohledem na aktuální stav klimatu. Největší rozdíly jsou v oblasti, v nichž by si sami aktéři přáli změnu klimatu třídy.
4. Porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního stavu učiteli a žáky. Může to vypovídat o nedorozuměních mezi učiteli a žáky, které začínají různým viděním tentýž jevů ve třídě.

[³²] Jan Čáp, Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. 2001. s. 577-579.

5. Rozhodnout v oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy rozhodně změnit k lepšímu, a vytypovat oblasti, kde je třeba alespoň udržet dosavadní stav.
6. Promyslet změnu pedagogických postupů, které by dovolily zlepšit klima výuky. Každá proměnná vyžaduje odlišný postup. Náměty na postupy:
 - **vztahy mezi žáky ve třídě:** snažit se, aby koheze třídy stoupala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy; organizovat akce mimo třídu a i mimo školu, aby se žáci a učitelé poznali v jiných sociálních kontextech, než je vyučování; zařazovat do výuky situace, kdy žáci musí spíše spolupracovat než soutěžit; citlivě využívat učení ve dvojicích a skupinové vyučování; připravovat úlohy, které lze řešit ve skupinách; vést žáky, aby uměli vhodným způsobem řešit mezilidské konflikty; cíleně eliminovat projevy agrese, šikanování apod.
 - **zájem o průběh výuky:** využívat motivaci; sdělit cíl výuky a smysl učebních činností; učinit vyučování zajímavějším; zařazovat úlohy, které se dají prakticky využít; zadávat témata, která vedou k navazování kontaktů s dalšími lidmi; sebeuplatnění
 - **klid a pořádek ve třídě:** během vyučování může být veselo, ale je třeba postupně odstraňovat cílené rušení výuky
7. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy, a to tak, že se současně zasahuje ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně měnit.
8. Zásah musí být přesný, citlivý, systematický a dlouhodobý. Nelze očekávat změny k lepšímu v řádu dnů, ale spíše měsíců.

9. Vyhodnotit účinnost zásahů pomocí některého dotazníku a současně pomocí rozhovorů se žáky a učiteli.
10. Zjišťovat, nakolik jsou dosažitelné změny zafixované, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Z hlediska komunikace by měl učitel dát dětem dostatečný prostor na komunikační aktivitu, podporovat oboustrannou vertikální komunikaci – nejen učitel, ale i žák je iniciátorem komunikace. Učitel podporuje komunikaci mezi žáky ve třídě – horizontální komunikace. Vyrovnává interakci mezi učitelem a jednotlivými žáky. Povzbuzuje ke kladení otázek, nechává dostatek času na přemýšlení a odpověď. Používá nonverbální komunikaci, např. úsměv, oční kontakt, gestikulaci, proxemiku – pohyb mezi žáky po celé třídě. Respektuje zónu osobního prostoru.

Z hlediska způsobu hodnocení žáka – hodnocení, podpora, budování sebedůvěry a sebeúcty. Učitel využívá učebních situací tak, aby každý žák měl reálnou možnost dosáhnout úspěchu. Klade přiměřené úkoly vzhledem k individuálním schopnostem, hodnotí žáky ve vztahu k výkonům předcházejícím a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí.

3. VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE

3.1 Výtvarný projev

„Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou – člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit.“^[33] Už pravěcí lidé malovali obrázky po skalách, stěnách a stropech. Malovali zvířata, se kterými se setkali při lovu. Díky výtvarnému projevu jsme se něco málo dozvěděli o starověkých říších a pravěkém člověku.

I děti v moderním světě zažívají spoustu hrůz, sporů, domácích násilí, ale i lásky, přátelství a kamarádství. Právě výtvarný projev nám může otevřít „tajná vrátka“ a vpustit nás do dětských světů. Dítě kresbou „graficky vypráví“, aniž by musel nutně používat řeč.

„Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše.“^[34] Psychologové již dlouho využívají a pracují se statickou kresbou, což je kresba bez pohybu, bez děje. Teprve nedávno začali psychologové využívat kinetickou kresbu - dynamickou, jedná se o kresbu, která zachycuje děj, průběh událostí, jednání. V posledních 10 letech se kinetická kresba začala využívat i s jevy souvisejícími se školou. Dětská kinetická kresba se tedy používá při zkoumání způsobů školní výuky, psychosociálního klimatu třídy a klimatu školy, kvality preventivních programů, žákovských názorů a ideální výuky.

^[33] Linda Whitney Peterson, Milton Edward Hardin. *Děti v tísní*. 2002. s. 15.

^[34] Roseline Davido. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2001. s. 13

3.2 Dětská kinetická kresba a domácí učení

Jiří Mareš pomocí dětské dynamické kresby zkoumal domácí učení dětí, které také patří ke škole a povinnostem žáků. Prostředí bytu a klima rodiny napomáhají jeho učení, anebo učení spíše komplikuje. O specifickém prostředí pro učení i o postupech učení, které žák volí doma, ví učitel velmi málo.

Jiří Mareš chtěl ověřit, zda kinetická kresba může přinést dost využitelných informací. Závěr Jiřího Mareše zní, že dětská kinetická kresba je nadějnou diagnostickou metodou jak pro skupinu, tak pro individuální diagnostiku i pro výzkum. Její možnosti se však nesmí přeceňovat. Kresba má své místo v metodickém instrumentáriu spolu s dalšími metodami, zejména s rozhovorem. Metoda kinetické kresby je vhodná zejména tam, kde selhávají dotazníkové metody. [³⁵]

3.3 Výtvarný projev dítěte mladšího školního věku

Mezi 7. až 12. rokem dítěte se začíná projevovat „vizuální realismus.“ Uvedené věkové rozpětí nemusí být pravidlem, závisí totiž na několika faktorech, například na mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí a emoční zralosti.

V tomto stádiu se dítě snaží kreslit přesně to, co vidí. Vidění světa je tudíž objektivnější. Kreslí-li dítě dům, zobrazí ho zvnějšku. Kreslí-li vnitřek domu, zobrazí jen to, co je vidět okny. Kolem sedmého roku nastává důležitý vývojový skok – objevuje se profil.

[³⁵] Jiří Mareš. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V*. 2007. str. 66.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

Při povolání v oboru Učitelství na prvním stupni ZŠ nás zaujala problematika klimatu třídy spojená s fenomenologickým rozbohem kinetické kresby třídy. Zajímají nás možnosti práce s výtvarným projevem jako nástroje hlubšího poznání dítěte mladšího školního věku.

2. CÍL PRÁCE

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit možné souvislosti mezi dětskou kinetickou kresbou a klimatem třídy zjišťovaným pomocí sociometrického dotazníku Naše třída a poukázat na výtvarný projev, který obohacuje informace o dítěti jiným způsobem. K tématu přistupuji kvalitativním způsobem, jde mi o zjišťování možností porozumění dítěti skrze výtvarný projev.

Dílčím cílem práce je srovnání klimatu třídy před systematickou prací s výtvarným projevem a po něm. Předpokládám, že hlubší porozumění dítěte učitelem a zvýšený zájem o dítě ovlivní klima třídy pozitivním způsobem. K ověření daného předpokladu jsem použila srovnávací statistiku – t-test pro opakované měření.

Předpokládám, že práce s výtvarným projevem zvýší ve třídě všechny parametry klimatu, které měří dotazník MCI.

3. VÝZKUMNÝ VZOREK

V kvantitativní i kvalitativní části výzkumu tvořilo výzkumný vzorek 22 dětí (12 dívek, 10 chlapců) z jedné třídy (3. ročníku) 1. stupně ZŠ v Písku.

V kvalitativní části (výtvarný projev) z toho bylo vybráno 7 žáků, kteří se prezentovali jako nejzajímavější exempláře.

4. NÁSTROJE

Ve výzkumu byly použity metody kvalitativní i kvantitativní: dynamická kresba třídy, sociometrický dotazník MCI - Naše třída. Údaje byly zpřesněny rozhovory s dětmi, jejichž cílem bylo dotknout se subjektivního prožívání. Vše je doplněno obrázky, kasuistikami, grafy.

4.1 Kinetická kresba třídy

Kinetická neboli dynamická kresba zachycuje děj, průběh událostí a jednání zúčastněných členů. V poslední letech se kinetická kresba začala využívat právě s jevy, které souvisejí se školou.

Zejména američtí badatelé pomocí kinetických kreseb hodnotí psychosociální klima výuky v různých předmětech, psychosociální klima škol, práci ředitelů škol. V České republice dosud nikdo neprovedl výzkum klimatu třídy, který se odvozuje z dětské kinetické kresby třídy. Neexistují žádná přesná kritéria pro vyhodnocení kreseb, ale i přesto se z obrázků dá vyčíst spousta skrytých aspektů.

4.1.1 Způsob zadání kinetické kresby třídy

Před samotným kresebným projevem jsem si s dětmi pohovořila o tom, jak vypadá jejich třída v různých situacích. Poté dostaly děti za úkol nakreslit, jak vypadá jejich třída během přestávky. Jaká je atmosféra, co kdo dělá, s kým se kdo baví. Na obrázku měly vyznačit, kde se nacházejí ony samy.

4.2 Dotazník v pedagogickém výzkumu

Velmi frekventovanou metodou získávání informací v pedagogickém výzkumu je dotazník. „P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“^[36] Dotazník je v principu subjektivní výzkumnou metodou, jíž se obracíme na mnoho žáků najednou. Vychází z předpokladu, že dotazovaný je schopen podat výpověď o svém chování, o svých postojích a citech.

4.2.1 MCI – Naše třída

Zvolila jsem si jednu z metod, která byla vyvinuta pro poznání klimatu třídy na základní škole, jde o dotazník My Klass Inventory (short form), jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fischer (1986).

Dotazník proniká do různých oblastí života ve třídě, pomocí něj zjišťujeme, jak velký má na jedince třída vliv, do jaké míry ho ovlivňuje.

Charakteristika metody MCI

Dotazník Naše třída je určen pro žáky 3. – 6. tříd základních škol (podle autorů rovněž pro žáky základních škol s poruchami čtení). Tento dotazník vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl určen pro střední školy a jehož autoři byli Fraser, Anderson a Walberg (1982).

Metoda je určena pro žáky ve věku od 8 do 12 let. Obsahuje 25 položek, kterými zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Žáci samostatně písemně sdělují svá stanoviska (ano, ne).

^[36] P. Gavora, 2000 podle Miroslava Chrásky. *Metody pedagogického výzkumu*. 2007. s. 163.

- I. Spokojenost ve třídě:** zjišťuje vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
- II. Třenice ve třídě:** zjišťuje se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
- III. Soutěživost ve třídě:** zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).
- IV. Obtížnost učení:** zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim zdá učení obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
- V. Soudržnost třídy:** zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

Příloha 1: instrukce a plné znění dotazníku Naše třída – aktuální

Vyhodnocování

Každá otázka, na kterou žák odpoví „ano“, se skóruje 3 body, každá odpověď „ne“ 1 bodem. Pokud se žák k položce nevyjádřil nebo zaškrtnl obě odpovědi, pak se skóruje 2 body. Položky, které jsou označeny písmenem „R“ (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24), se skórují opačně, tedy „ano“ je za 1 bod a „ne“ za 3 body. [³⁷]

Hodnotu každé proměnné u jednotlivého žáka získám tím, že sečtu počet bodů u příslušné pětice odpovědí. Hodnota každé proměnné má minimálně 5 bodů a maximálně 15 bodů. Skóre vypočítám pro všech pět proměnných u každého žáka zvlášť. Sejmutí dotazníku „Naše třída“ v běžné třídě ZŠ trvá

[³⁷] Jan Lašek, Jiří Mareš. *Jak změřit sociální klima třídy?* Pedagogická Revue , 43, 1991, č. 6, s. 401-403.

zhruba 30 minut včetně instrukce, stejně tak jako vyhodnocení takové třídy učitelem či výzkumným pracovníkem.

Pozitivně se hodnotí vyšší hodnoty u hledisek, které se týkají soudržnosti a spokojenosti. Za nepříznivé se považují vysoké hodnoty u hledisek třenice ve třídě, obtížnosti učení a soutěživosti třídy.

4.2.2 Způsob zadání dotazníku

Před samotným šetřením jsem si s dětmi pohovořila o jejich celkovém pohledu na naši třídu a následně jsme dotazník vyplnili. Dětem ve třídě jsem dotazník po rozdání podrobně vysvětlila. Vyplňovali jsme společně otázku po otázce, ale každý do svého listu s dotazníkem. Každý měl možnost se na cokoliv zeptat. Důležité bylo, aby každý všemu rozuměl.

5. VÝSLEDKY

5. 1 Ukázka a charakteristika prací žáků 3. třídy



Obrázek 2: Andrea

Kasuistika:

Dívka; 9 let; 1 sourozenec; rodiče žijí spolu.

Maminka pracuje jako uklízečka ve stejné škole. Andrea tráví s maminkou spoustu času, bere ji jako kamarádku. V hodinách se snaží na sebe jakýmkoliv způsobem upozornit, většinou v negativním slova smyslu. Aby na sebe upozornila říká úmyslně špatné odpovědi. Její chování je neomalené, dalo by se říci až sobecké. Nejsou v ní zakořeněné základní principy slušného chování.

Přestávky tráví s mobilním telefonem na uchu a povídáním s maminkou. Dívka nemá ve třídě téměř žádné kamarády, možná také proto, že její chování se dost odchyľuje od chování ostatních spolužáků.

Fenomenologický náhled na kresbu:

Podíváme-li se na kresbu, hned zprvu nás zarazí výtvarný projev 9leté dívky. Hlavonožec je typický pro 5-6leté dítě, proto se domnívám, že Andrea je vývojově zaostalá. Hlavonožec, kterým je znázorněna sama Andrea, je nakreslen přes celou stránku, stojí sám o sobě – nemá kolem sebe žádné kamarády. Postava na nás působí osaměle, nekolektivně, nekamarádsky, jako by si žila ve svém světě, kde, jak se zdá, je jí dobře i bez kamarádů. Barvy jsou velmi živé a zřejmě i Andrea je „živé“ dítě, ovšem od ostatních dětí jejího věku se dost odlišuje, což je zjevné i z její kresby.



Obrázek 3: Lukášek

Kasuistika:

Chlapec; 9 let; bez sourozenců; tatínek je vdovec.

Lukáškoví zemřela maminka, když byl malý, tatínek pracuje v Německu a se synem tráví dva dny v týdnu. O chlapce se stará babička. Lukášek je chytrý, šikovný a ctižádostivý. Ve vyučovacích hodinách se projevuje dost soutěživě. Vše musí mít dokonale, správně a jako první. Ve třídě má kamarády, ale zároveň také „nepřátele.“ Nemá-li dobrou náladu, dokáže být vůči dětem uštěpačný a jízlivý. Často útočí na „slabá místa“ svých spolužáků. Jakmile se ovšem Lukáškoví nezamlouvá chování spolužáků k němu, nastanou plačtivé, dalo by se říci až hysterické scény.

Fenomenologický náhled na kresbu:

Obrázek působí uceleným dojmem. Výzdoba třídy je přesně vyobrazena podle skutečnosti, což svědčí o Lukáškově pečlivosti, přesnosti a snaživosti. Kresba svými barvami vypadá vesele, dojem kazí dvojice uprostřed třídy. Zjevně je vidět, že ve třídě nastávají časté hádky, rvačky a brek. Z kresby je cítit nepříliš dobrá atmosféra ve třídě.

Lukášek sice stojí samostatně, nemá vedle sebe kamarády, ale usmívá se, vypadá spokojeně. Domníváme se, že je mu ve třídě dobře.

Nápis na tabuli ve mně vyvolává dojem, že si Lukášek rád dělá legraci z ostatních dětí, jelikož iniciály, které jsou zobrazeny na tabuli, patří dětem, kterých si Lukášek příliš neváží, patří k jeho „neoblíbeným“.

Zkusme se vžít do pocitů malého Lukáška, který vyrůstá se svou babičkou. Jeho maminka těžce onemocněla, v době kdy byl ještě malý chlapec. Tatínek se zřejmě se smrtí manželky a matky jejich syna nesmířil, a proto se rozhodl pracovat v zahraničí. S Lukáškem tráví malou část týdne. Proč? Myslím si, že neunes pohled na svého syna, který je tak podobný mamince. Snaží se utéci před svým osudem? Má Lukášek pocit, že ho opustil i tatínek?

Co vše se muselo po smrti maminky v Lukáškově odehrávat? Zlobil se na ni, že ho opustila? Dával si to za vinu? Cítí se stále vinen? Vyrovná se s tím někdy? Bude Lukáš schopen svým dětem dát lásku a péči?

Dospělý člověk je schopen bolest ustát, smířit se s osudem, ale malé dítě tomu nerozumí. Obviňuje se a hledá úniky. Proto je Lukášek často uštěpačný a zlý na ostatní děti. Má pocit, že všechno neštěstí světa dřímá na jeho bedrech. Proto je důležité vžít se do Lukášкова světa a zkusit jeho chování vůči ostatním pochopit. Ukázat mu, že má okolo sebe lidi, kteří ho milují.



Obrázek 4: Míša

Kasuistika:

Chlapec; 8 let; nemá sourozence; matka svobodná.

Otec je ve výkonu trestu a o dítě se nikdy dobře nestaral. Míša bude brzy odebrán matce z péče.

Michal má negativní přístup ke školní práci a jeho chování je často agresivní, často lže a má sklony „krást“ dětem pomůcky. Pochází ze sociálně nepodnětné rodiny, což se odráží na jeho přístupu k povinnostem. Jeho zážitky z dětství jsou velmi špatné, proto se Míša uzavírá do sebe a agresivním chováním se snaží ubránit svému blízkému okolí.

Na matematiku je velmi šikovný, český jazyk ho nebaví, proto neplní ani domácí úkoly a v hodině se příliš nesnaží. Míša má v sobě potenciál, který ovšem jeho rodinou není rozvíjen.

Fenomenologický náhled na kresbu:

Na první pohled vypadá kresba zatemněle, pochmurně. Podíváme-li se soustředěně, tak z kresby vyčteme spoustu zajímavých věcí. Míša používá kubistické znaky, což značí o jeho nadání na matematiku. Přestože měl nakreslit, jak vypadá přestávka, dal si práci se složitým příkladem na tabuli, což naznačuje velký zájem o matematiku.

Obrázek je nakreslen jednou barvou, detaily nejsou vykresleny příliš přesně, proto obrázek působí nedbale, uzavřeně. Z kresby je cítit, jak je Míša nedůvěřivý ke svému okolí, má v sobě určitou zlost, znepokojivost a chaotičnost. Některé obličejové postav působí vesele, jiné zase rozčileně. Míša se na obrázku znázornil dvakrát, jednou s usměvavým obličejem a podruhé s rozčileným. Jasně jsou vidět střídavé nálady, které jsou podmíněny tím, že Míša nemá „pevnou půdu“ pod nohama ani „rodinné zakořenění“. Jakoby sám nevěděl, v které osobě se cítí lépe a jaký postoj je pro něj ten správný.

Podle kresby jsou zřejmě pro Míšu nejdůležitějšími osobami ve třídě Michal L., Lukáš B. a já. Možná v nich vidí určitou oporu, vzor.

Zkusme se vžít do Michalova světa do jeho pocitů, zkusme si představit život v jeho rodině.

Otec je ve výkonu trestu. S Michalem neměl nikdy dobrý vztah. Matka dítě viditelně zanedbává po všech stránkách a nejeví o něj zájem. Michal se svým vzhledem výrazně odlišuje od ostatních žáků.. Z neznámého důvodu

matka nastupuje 19. prosince do vězení. Michal bude muset nastoupit na 2 měsíce do diagnostického ústavu a následně do dětského domova.

Miša si nese ze svého ranného dětství spoustu bolesti a utrpení, které jej budou provázet po zbytek života. Bude mít Miša možnost se s takovým trápením vyrovnat? Vyrovná se někdy s tak velkou bolístkou? Potlačí v sobě veškerou nenávist a bude svým dětem jednou nesmírnou oporou nebo se mohu domnívat, že půjde ve stejných šlépějích svých rodičů?

Agresivita je momentálně pro Mišu úkrytem a zároveň zbraní proti všem nespravedlnostem světa. Změní se postupem času jeho agresivní chování k lepšímu? Pomohla by mu odborná péče, „terapie“ nebo to, co je pro děti prvořadě jako je láska?

Michal bohužel vyrůstá v neúplné a sociálně nepodnětné rodině. Žije v úplně jiné sféře než většina jeho spolužáků, proto se domnívám, že se jeho chování ubírá směrem, který není pro dítě ideální – lži, krádeže a nenávist považuje za naprosto normální a nerozlišuje věci, které jsou správné a společensky neuznávané.



Obrázek 5: Pát'a

Kasuistika:

Dívka; 9 let; nevlastní sourozenec; rodiče rozvedeni.

O Patricii se stará její otec, matka odešla za jiným přítelem a má s ním 3letého syna. Matka o dceru nejeví velký zájem, vídá ji maximálně jednou do měsíce, nevolá, nepíše. Pát'a má u otce velké zázemí a tráví s ním volné chvíle.

Patricie je hodné a šikovné děvče. Ve třídě má kamarádky, ráda se směje. Zjevná je její láska k paní učitelce, neustále jí kreslí obrázky, nosí dárky a snaží se být v její přítomnosti.

Fenomenologický pohled na kresbu:

Na první pohled mě zaujala vysoká postava vpravo. Vzhledem k tomu, že znám osobní život dívky, jsem usoudila, že postava představuje mě.

Po následném rozhovoru mi Pát'a sdělila, že postava skutečně patří mně. Z kresby je proto zřejmá citová vazba k paní učitelce. Pát'a ji obdivuje a vzhlíží k ní, zřejmě je to proto, že Patricie nežije se svou matkou, a proto se upíná na jinou dospělou ženu, se kterou tráví velkou část dne.

Okolo Páti stojí dvě dívenky a všechny se usmívají. Je zřejmé, že ráda tráví chvíle ve škole a třída na ni působí kladně.

Kresba je velice zajímavá tím, že jediná Pát'a se nakreslila bez rukou, jakoby toužila po objetí. Značí to zjevný signál chybějícího matčina objetí. Proto by určitě stálo za to využít metodu pevného objetí od Dr. Jiřiny Prekopové. Pát'a by tím získala jistotu a v budoucím životě by byla schopná dát pocit bezpečí i svým dětem.



Obrázek 6: Pěť'a

Kasuistika:

Chlapec; 9 let; žádný sourozenec; rodiče rozvedeni;

Petr žije s maminkou, otce vidí jednou za 3 měsíce, protože pracuje v cizině. Maminka Pěť'ovi věnuje spoustu svého volného času.

Pěť'a je velice chytrý, šikovný s ctižádostivý. Zajímá se o spoustu věcí, a proto má i velké znalosti v prvouce. V hodině je tichý a pracovitý, ale na vyvolání od paní učitelky spíše čeká, proto je v jistých situacích spíše „líný“.

Fenomenologický pohled na kresbu:

Kresba je velmi živě a barevně vykreslena. Pomůcky ve třídě jsou znázorněny přesně podle skutečnosti, usuzuji tedy, že Pěť'a je šikovný a pečlivý žák.

Osoba, která patří chlapci, je k poměru jiných osob na obrázku poměrně velká. Působí osaměle, ale spokojeně. Velikost by odpovídala i vysoké sebedůvěře a víře v sebe samu.

Osoby stojící vpravo opět ukazují na časté rvačky a pláč. Petrův obrázek je od Lukáška (obrázek 3) rozdílný tím, že osoba se žlutým tričkem jakoby chtěla plačící osobě pomoci. Domnívám se, že ve třídě jsou žáci, kteří ubližují, ale zároveň žáci, kteří jsou ochotni spolužákům v nouzi pomoci. Pěťa stojící opodál se spíše na dvojici dívá a vnímá jisté potíže ve třídě, ale pomoci se nesnaží. Svědčí to spíše o „lenosti“, než nezájmu.



Obrázek 7: Vašík

Kasuistika:

Chlapec; 10 let; bez sourozenců; rodiče žijí spolu.

Vašík pracuje podle individuálního vzdělávacího programu, jelikož jeho diagnóza zní specifické poruchy učení na bázi LMD, dysgrafie, dyslexie, dyskalkulické rysy a dysfaktické obtíže. Práce s Vaškem je velmi obtížná, jelikož je nesoustředěný a neaktivní. Vašíkovi by podle mě bylo lépe ve speciální třídě, učitelka by se mu mohla naplno věnovat. V běžné třídě, kde má Vašík dalších 22 spolužáků, to není možné, poněvadž většinou ani nepochopí jednoduché zadání a problém nastává i ve chvíli, kdy má pracovat se svým sešitem. Práce je pro něj velice obtížná a nepochopitelná.

Ve třídě je spíše vytlačován, děti se mu často posmívají. Bývá buďto tichý, a nebo naopak agresivní. Jakmile se mu něco nelíbí, mlátí rukama

nohama kolem sebe. Nechá se snadno vyprovokovat, čehož někteří spolužáci využívají.

Fenomenologický pohled a kresbu:

Na první pohled se Vašíkova kresba od ostatních liší. Třída je nakreslena zvrchu a v „bublině“. V okolí bubliny se nacházejí červená srdíčka, pocituji z toho určitou tužbu po lásce a pochopení.

Vašíkova postava se od ostatních naprosto odlišuje. Vašek je znázorněn modrou pastelkou, zatímco spolužáci jsou hnědí. Já jsem zřejmě oranžová postavička, jelikož stojím před tabulí a od ostatních spolužáků se odlišuji. Vašík sám sebe postavil ke dveřím, usuzujeme, že Vašík sám cítí, že do třídy nezapadá. Jednou nohou by chtěl být ve třídě a druhou utéci.

Podíváme-li se na kresbu pozorně, všimneme si jedné postavičky spolužáka, která je viditelně větší než všechny ostatní, je dokonce větší než má postava. Tato postava spolužáka má jistě velký vliv na Vašíka. Lze přemýšlet nad tím, zda je vliv kladný či záporný. Bojí se Vašík svého spolužáka, nebo jej naopak obdivuje? Díky pozorování v dané třídě jsem zjistila, že znázorněný spolužák se jmenuje Kryštof a pro Vašíka je až neskutečně důležitý, dokonce důležitější než paní učitelka. Vašík v něm vidí svou oporu a kamaráda, díky kterému se ve třídě dokáže cítit lépe. Změnou místa v lavici a posazením ke Kryštofovi jsme si nemohli nevšimnou úsměvu a radosti na Vašíkově tváři. Díky přesazení stoupl „zájem“ o mě a v rámci Vašíkových možností i zájem o učivo.



Obrázek 8: Adélka

Kasuistika:

Dívka; 9 let; 1 mladší sourozenec; rodiče žijí spolu.

Adélka se zajímá o spoustu věcí, a proto má v prvouce výborné znalosti. Je to chytrá, pečlivá a pořádná dívenka, která je ve vyučovacích hodinách velice aktivní. Dokáže být hodně tvrdohlavá, proto se často dohaduje a trvá si na svém. Ve třídě je poměrně oblíbená.

Fenomenologický pohled na kresbu:

Třída je pečlivě vykreslena, počet lavic téměř souhlasí se skutečností, proto usuzuji, že Adélka je pečlivá, pracovitá a svědomitá. Sama Adélka se nachází v koutku třídy, kde se nachází umyvadlo, ručníky a odpadkový koš,

z čehož je cítit svědomitost i o přestávce, jelikož Adélka pečuje o hygienu a pořádek. Usmívá se.

Uprostřed třídy jsou znázorněny dvě postavy, které se dohadují a perou. Adélka si je také vědoma určité nevole a spolužáků, kteří atmosféru třídy narušují.

Z celkového pohledu na klima třídy a z informací získaných o dítěti pomocí kinetické kresby lze říci, že mi bylo umožněno nahlédnout do vnímání dítěte a najít korespondující souvislosti mezi informacemi získanými z jiných zdrojů (rozhovor, pozorování, evidenční listy aj.), kinetická kresba skutečně přináší další důležité informace, které jiným způsobem není možno získat. Navíc došlo ke zkvalitnění vnímání klimatu dětmi i mnou.

Všechny výtvarné artefakty třetí třídy byly působivé a silně evokující. Vyskytlo se velké množství důležitých detailů, které poukázaly na spoustu zajímavých informací. Co se týká kresebného projevu jako takového, tak se mezi některými žáky objevily značné rozdíly například podíváme-li se na obrázek číslo 2. a 3.

Při celkovém pohledu na klima třídy pomocí kinetické kresby lze říci, že třída není moc kolektivně založena. Nastávají zde časté fyzické útoky ve stylu rvaček i určitá psychická trýzeň, která se dotýká zejména dětí, které se od ostatních odlišují. Některým dětem se ve škole líbí, jiným nikoliv.

5. 2 Výsledky dotazníků MCI ve 3. třídě

Pro srovnání rozdílů ve 3. třídě po dvou měsících v míře jednotlivých škál dotazníku klimatu třídy jsme porovnávání prováděli v jednotlivých oblastech dotazníku MCI – použili jsme t-test pro dva výběry.

Výsledky t-testu jsou uvedeny v tabulce č. 1. :

Tabulka 1: Statická významnost

Proměnné	3. třída 10. 9. 08	3. třída 11. 11. 08	Statická významnost
Spokojenost	11,55	10,91	$p < 0,33$
Třenice	12,73	14,59	$p < 0,89$
Soutěživost	13,64	13,73	$p < 0,18$
Obtížnost učiva	9,86	9,45	$p < 0,53$
Soudržnost	7,77	7,59	$p < 0,35$

Porovnáním průměrů všech měřených parametrů (škál) se oproti našim předpokladům neukázaly ve dvou měřeních v žádné proměnné statisticky významné rozdíly. Důvodem může být nejednoznačnost některých položek.

I. Spokojenost ve třídě – č. ot. 1, 6, 11, 16, 21

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.
16. Některým dětem v naší třídě se nelíbí.
21. V naší třídě je legrace.

Vyplývá z nich, že žáci nejsou ve své kmenové třídě moc spokojeni. 10. 9. 08 byli žáci o malé procento spokojenější než 11. 11. 08. Ovšem do hry vstupují i jiné veličiny, které lze jen stěží kontrolovat a vyloučit (vlivy působící na děti, únava, konkrétní konflikty apod.)

II. Třenice ve třídě - č. ot. 2, 7, 12, 17, 22

- 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.
- 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.
- 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.
- 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili.
- 22. Děti za naší třídy se mezi sebou hodně hádají.

Podíváme-li se na oba výsledky, zjišťujeme, že třenice se v obou šetřeních vyskytuje v opravdu velké míře. Třenice má velmi neblahý vliv na klima třídy, už z kinetické kresby bylo jasně vidět, že ve třídě dochází k častým rvačkám. Ovšem i díky pozorování jsme zjistili, že se jedná o pár jedinců, kteří klima hodně narušují a vyvolávají třenice.

Do hry ovšem opět vstupují také jisté veličiny, které ovlivňují následné vyplňování dotazníku (vlivy působící na děti, únava, jiná zátěž, konkrétní konflikt, apod.).

III. Soutěživost – č. ot. 3, 8, 13, 18, 23

- 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.
- 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.
- 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
- 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.
- 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.

Podle výsledků jde o velmi výraznou formu soutěžení. Soutěživost bezesporu bude jeden z faktorů, který bude utvářet a ovlivňovat ve škole sebepojetí a rozvíjení dítěte. Je to přirozené, jelikož děti jsou ve fázi vývoje, kdy je soutěživost velice silným motivačním faktorem a její zvýšená míra je pro toto období typická. Jedinec se srovnává s ostatními a tím se buď upevňuje nebo naopak vytrácí sebevědomí.

Procento, které nám z šetření vyplývá, by podle mě bylo vhodné snížit. Čili omezit činnosti, kde se soutěží, a spíše trvat na kvalitě a svědomitosti, než na rychlosti.

IV. Obtížnost učení – č. ot. 4, 9, 14, 19, 24

- 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
- 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svoji školní práci bez cizí pomoci.
- 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.
- 19. Práce ve škole je namáhavá.
- 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.

Průměry v obou šetřeních odpovídají celkové náročnosti učiva 3. třídy. Třetáci na začátku školního roku převážně opakují učivo z druhého ročníku, tudíž jim požadavky ve škole nepřípadají zase tak moc náročné. Postupem času se začnou učit něco nového a náročnost možná budou považovat o něco vyšší. Také vzrostou jejich kompetence. Myslím si, že do jaké míry bude pro žáka učivo náročné, do takové míry ho bude ovlivňovat.

V. Soudržnost třídy – č. ot. 5, 10, 15, 20, 25

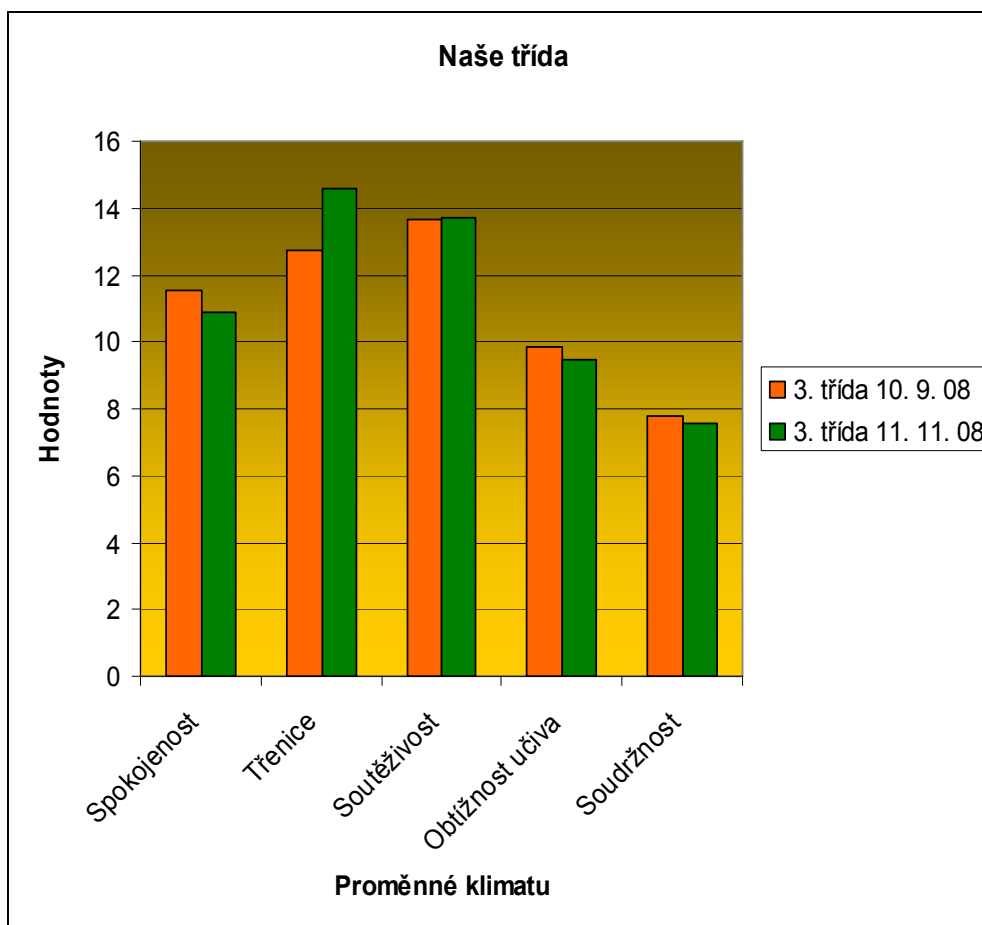
- 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
- 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.
- 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
- 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.
- 25. V naší třídě baví děti práce ve škole.

Mohu říci, že soudržnost je v „pomyslné“ polovině mezi špatnou a dobrou hranicí. Koheze třídy by se měla určitě zvýšit, protože pozitivní orientace celé třídy je pro jednotlivce důležitá. Vhodná by byla zejména

organizace akcí mimo třídu a i mimo školu, abychom se poznali i v jiných sociálních kontextech, než je vyučování.

Zjistila jsem, že se neukázaly významné rozdíly. Ve všech proměnných dotazníku se rozdíly ukázaly jako nevýznamné. Mám dojem, že do hry vstupují i jiné veličiny, které lze jen stěží kontrolovat a vyloučit (vlivy působící na děti-únava, jiná zátěž, konkrétní konflikt, i to, že předtím měly nějaký předmět apod.).

Děti nejvíce ovlivňuje to, jak se ve třídě cítí, tedy to, jak jsou ve třídě spokojeny, jaká nálada tam panuje. Také je to třenice a v neposlední řadě obtížnost učiva, která má nemalý vliv na dítě. Pro větší přehled uvádím graf číslo 1., kde uvidíme srovnání obou šetření ve třetí třídě.



Graf 1 Porovnání proměnných dotazníku Naše třída z 10.9.08 a 11.11.08

IV. ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zabývala především prohloubením znalostí o osobnosti dítěte mladšího školního věku, klimatu školní třídy a výtvarného projevu dítěte.

Ve výzkumu byly použity kvalitativní i kvantitativní metody. Cílem bylo poukázat na výtvarný projev, který rozšiřuje poznání o dítěti nenahraditelným způsobem (např. Páťa neumí říct a vyjádřit verbálně, že potřebuje objetí, ale nakreslí se bez rukou...). Skutečně se mi z celkového pohledu na klima třídy a informací získaných pomocí kinetické kresby podařilo nahlédnout do vnímání dítěte a najít korespondující souvislosti mezi informacemi získanými z jiných zdrojů, jako je rozhovor, pozorování apod. Dynamická kresba skutečně přináší informace, které jiným způsobem není možno získat.

Zvláštní zřetel byl kladen na to, jak jednotlivé děti subjektivně vnímají sociální dynamiku ve třídě. Specifický výtvarný projev nám částečně umožnil proniknout do dětského „světa“ a prozradil nám nemálo faktů o dětské osobě a jeho okolí. Při hlubším položení do jejich světa mi byla nastíněna povaha, pocity, charakterové vlastnosti, cit pro barvy a fantazie. Byla mi nastíněna atmosféra třídy, časté rvačky a odlišnost určitých jedinců, což se následně potvrdilo i v sociometrickém dotazníku MCI.

Celkově lze tedy říci, že praktická část mi přinesla zkušenost poznání dětského vnímání okolí a setkání s ním v trošku jiné oblasti než je rozhovor. Dětský výtvarný projev se ukázal jako prostředek, kterým lze vstoupit do světa dětí a následně s ním pracovat. Kinetická kresba může přinést dost využitelných informací, ovšem její možnosti se nesmí přeceňovat, interpretace a závěry musí zohlednit i jiné dostupné informace.

Porovnáním dvou dotazníků získaných s dvouměsíčním odstupem se mi v jednotlivých proměnných nepotvrdil velký rozdíl. Do hry vstupují jistě

veličiny, které lze jen stěží kontrolovat a vyloučit. Určitě by stálo za to udělat více měření v delším časovém horizontu, souběžně pracovat s kresbou a se sociální dynamikou ve prospěch zkvalitnění klimatu, následně vytvořit časovou řadu, která by ukázala posun.

Nejspolehlivější prožitek je můj, rodičů, žáků a učitelů. V dotazníku sice nevznikly statisticky významné rozdíly, ale po rozhovoru s rodiči ve třídě určitě nastala změna k lepšímu. Děti jsou šťastnější, spokojenější a do školy se dokonce těší.

V přílohové části přikládám dotazník MCI, ukázkou vyplněného dotazníku MCI a celkové vyhodnocení.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
2. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vydání. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
3. ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
5. FRANKE-GRICKSCH M. „Patříš k nám!“ 1. vydání. Praha : Shambhala, 2006. ISBN 80-239-6954-4.
6. HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1 vydání. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. KOLÁŘ M. *Bolest šikanování*. 2. vydání. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
9. LAŠEK, J. *Psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, 2001.
10. LAŠEK, J., MAREŠ, J. *Jak změřit sociální klima třídy?* Pedagogická Revue , 43, 1991, č. 6, s. 401-410.
11. LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vydání. Praha : H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
12. MAREŠ, J. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V. Využití dětské kinetické kresby*. 1. vydání. Praha : Centrum adiktologie, 2007. ISBN 80-86620-14-X.
13. MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vydání. Praha : SNP, 1990. ISBN 80-0421854-7.

14. MATĚJČEK Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vydání. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X.
15. NELEŠOVSKÁ A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
16. NIŠPONSKÁ, M. *Prijatie minulosti jako faktor osobného rastu*. Dizertačná práca. Bratislava, 2006.
17. NIŠPONSKÁ, M., URBÁNEK, P. *Narativní interpretace výzkumu klimatu učitelských sborů ZŠ ve světle systemických souvislostí*. Příspěvek ke konferenci, září 2008. ČAPV, Hradec Králové: v tisku.
18. PETERSON L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísní*. 1. vydání. Praha : Triton, 2002. ISBN 80-7524-237-0.
19. PRŮCHA, J. *Učitel, současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
20. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., upr. a dopl. vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
21. ŘÍČAN P. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
22. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dotazník: Naše třída

Příloha č. 2 - Ukázka vyplněného dotazníku žákem

Příloha č. 3 - Proměnné hodnoty z 10. 9. 2008

Příloha č. 4 - Proměnné hodnoty z 11. 11. 2008

Dotazník: Naše třída

Autoři: B. J. Fraser (Western Australian Institute of Technology)
D. L. Fischer (Tasmania College of Advanced Education), 1986

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, zakroužkujete ANO, pokud nesouhlasíte, zakroužkujete NE. Své rozhodnutí můžeš i změnit, viditelně opravit. Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázkou!

Jméno:	Třída:	Datum:
--------	--------	--------

- | | |
|---|----------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | ANO – NE |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | ANO – NE |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. | ANO – NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | ANO – NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | ANO – NE |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | ANO – NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | ANO – NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | ANO – NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci | ANO - NE |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády. | ANO – NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | ANO – NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. | ANO – NE |

- | | |
|--|----------|
| 13. Něktěým dětem v naší třídě je nepřijemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | ANO – NE |
| 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti. | ANO – NE |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mými důvěrnými přáteli. | ANO – NE |
| 16. Něktěým dětem se v naší třídě nelíbí. | ANO – NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO – NE |
| 18. Něktěré děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní. | ANO - NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ANO – NE |
| 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. | ANO – NE |
| 21. V naší třídě je legrace. | ANO – NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | ANO – NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. | ANO – NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | ANO – NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako opravdoví přátelé. | ANO – NE |

Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku žákem

Dotazník: Naše třída, Autoři: B. J. Fraser, D. L. Fischer, 1986
 Jméno: *Klára Cechová* Třída: *8.A*

Datum: *11. 11. 86*

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, zakroužkujete ANO, pokud nesouhlasíte, zakroužkujete NE. Své rozhodnutí můžeš i změnit, viditelně opravit. Nic nepřeskakuj, odpověz na každou otázkou!

- | | | |
|--|------------------------------|----------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | ANO – NE | <u>1</u> |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | ANO – NE | 3 |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. | ANO – NE | 3 |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | ANO – NE | 1 |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | ANO – NE | 3 |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | ANO – NE <i>R</i> | <u>1</u> |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | ANO – NE | 3 |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | ANO – NE | 3 |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. | ANO – NE <i>R</i> | 3 |
| 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády. | ANO – NE <i>R</i> | 3 |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | ANO – NE | <u>3</u> |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. | ANO – NE | 3 |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | ANO – NE | 3 |
| 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti. | ANO – NE | 3 |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mými důvěrnými přáteli. | ANO – NE | 1 |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ANO – NE <i>R</i> | <u>1</u> |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO – NE | 3 |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní. | ANO – NE | 3 |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ANO – NE | 1 |
| 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. | ANO – NE | 1 |
| 21. V naší třídě je legrace. | ANO – NE | <u>3</u> |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | ANO – NE | 3 |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. | ANO – NE | 3 |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | ANO – NE <i>R</i> | 1 |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako opravdoví přátelé. | ANO – NE | 1 |

Příloha č. 3: Proměnné hodnoty z 10. 9. 2008

jméno	spokojenost 10.9.08	třenice 10.9.08	soutěživost 10.9.08	obtížnost 10.9.08	soudržnost 10.9.08
Lukáš	11	15	15	9	5
Martin	9	13	15	9	7
Michal	15	5	9	9	11
Lukáš	11	15	15	11	11
Kryštof	13	11	15	9	7
Petr	7	11	15	15	7
Michal	11	13	13	13	7
Filip	9	11	13	10	9
Vašek	11	15	15	11	5
Vojta	11	11	15	7	9
Andrea	11	14	15	11	13
Veronika	13	13	15	7	13
Patricie	11	15	15	7	5
Denisa	11	13	13	11	5
Klára	15	15	15	7	9
Marie	11	15	15	13	7
Adélka	13	15	15	9	5
Tereza	13	15	15	9	7
Elena	13	15	15	9	7
Klára	11	11	15	9	7
Martina	13	13	13	11	5
Jana	11	8	14	11	10
aritmetický průměr	11,55	12,73	13,64	9,86	7,77

Příloha č. 4: Proměnné hodnoty z 11. 11. 2008

jméno	spokojenost 11.11.08	třenice 11.11.08	soutěživost 11.11.08	obtížnost 11.11.08	soudržnost 11.9.08
Lukáš	11	13	15	13	5
Martin	7	15	13	9	5
Michal	13	13	15	11	10
Lukáš	9	15	15	11	5
Kryštof	7	14	15	9	5
Petr	15	13	11	7	5
Michal	11	11	9	13	13
Filip	11	15	13	11	10
Vášek	11	15	15	9	7
Vojta	9	13	13	9	5
Andrea	11	13	13	11	13
Veronika	11	15	15	9	9
Patricie	13	12	15	9	5
Denisa	7	13	13	9	5
Klára	11	15	15	9	9
Marie	13	13	13	9	9
Adélka	13	15	13	7	7
Tereza	15	15	13	5	7
Elena	11	13	15	13	5
Klára	13	15	15	11	7
Martina	9	15	13	7	5
Jana	9	15	15	7	9
aritmetický průměr	10,91	14,59	13,73	9,45	7,59